

La atención lingüística a inmigrantes en España

Aplicaciones en la educación secundaria

Máster en Formación del Profesorado - UNED

Victoria Marrero





© Victoria Marrero

Registrado en el Registro de la Propiedad Intelectual

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO) vela por el respeto a los citados derechos.

4. Interculturalidad y enseñanza de lenguas. La política europea

Índice

4.1. Interculturalidad. Definición	61
4.1.1. El proceso hacia la exclusión.....	62
4.1.2. Actitudes ante la diversidad. La definición de interculturalidad ..	63
4.1.3. La educación intercultural	64
4.2. La situación en las aulas	65
4.2.1. Modelos teóricos de atención a la diversidad en educación	66
4.2.2. Los instrumentos del profesorado.....	69
4.2.3. La multiculturalidad: ¿compensación educativa? ¿Necesidades educativas especiales?	70
4.2.4. Conclusión	72
4.2. La política lingüística y la política educativa europeas.....	73
4.3.1. Política lingüística. El <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> y el <i>Portfolio europeo de las lenguas</i>	73
4.3.2. Interculturalidad y aplicación del <i>MCER</i> en la enseñanza a inmigrantes.....	75
4.3.3. Política educativa sobre alumnado extranjero en Europa	77
4.4. Recursos sobre interculturalidad.....	85

Resultados de aprendizaje de este capítulo

- Identificar el proceso que lleva a la exclusión de grupos sociales.
- Conocer las bases teóricas y conceptuales de la interculturalidad, y su tratamiento en el contexto escolar.
- Analizar críticamente los modelos teóricos para el
- Reflexionar de forma documentada sobre el tratamiento normativo de la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes extranjeros.
- Argumentar a favor de la integración escolar de los menores extranjeros, conociendo sus beneficios a corto y largo plazo, y ser conscientes de los peligros producidos por la segregación escolar.
- Identificar las causas de la desventaja educativa del alumnado inmigrante

4. Interculturalidad y enseñanza de lenguas. La política lingüística europea

Dedicaremos en este capítulo unas páginas a las bases teóricas y conceptuales de la interculturalidad, y su tratamiento en el contexto escolar. Se trata de un tema que desborda nuestros objetivos, y sobre el que los lingüistas no somos especialistas; para su ampliación remitimos a los alumnos a las numerosas fuentes de información disponibles, tanto por medios tradicionales como electrónicos. Al final de este tema les sugerimos algunas lecturas al respecto.

Además, prestaremos atención a dos aspectos políticos importantes pero muy diferentes; ambos afectan a los estudiantes extranjeros: por una parte, la política lingüística de la Unión Europea, con la descripción del *Marco Común Europeo de Referencia* para las Lenguas, y demás instrumentos destinados a homogeneizar la enseñanza de lenguas en todos los países de nuestro entorno. Por otra, la política educativa sobre el alumnado extranjero, en la que no solo carecemos de directivas internacionales comunes, sino que encontramos diferencias dentro de España, entre las distintas comunidades autónomas

4.1. Interculturalidad. Definición

Todas las culturas tienden, en mayor o menor medida, al etnocentrismo: valoramos nuestras costumbres y creencias no solo por razones intelectuales, sino también afectivas.

Esa tendencia, según algunos investigadores, como el antropólogo Levy Strauss, es en cierta medida saludable, necesaria para consolidar la identidad colectiva de los pueblos. Por otra parte, apreciar y conocer nuestra propia cultura es un punto de partida necesario para abrirnos a las demás, constituye la referencia inicial desde la que podemos comparar y apreciar lo que otras culturas tienen de similar o diferente respecto al modelo en el que hemos crecido. En cierto momento, no obstante, puede convertirse en la base desde la que consolidar desigualdades y discriminaciones: nosotros, mejores; los otros, peores. Veremos en el próximo apartado cuál es ese momento.

4.1.1. El proceso hacia la exclusión

La exclusión, antónimo de integración, se define del modo siguiente:

Un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse diversos estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad hasta situaciones de exclusión más graves, situaciones en las que se produce un proceso de acumulación de barreras o riesgos en distintos ámbitos (laboral, formativo, sociosanitario, económico, relacional o habitacional) por un lado y de limitación de oportunidades de acceso a los mecanismos de protección, por el otro (Subirats et. al. 2004, recogido en Laparra et al. 2007, p. 29).

Se trata de un proceso paulatino, con diversos estadios, y con una dimensión no solo económica, sino también política, relacionada con el ejercicio de la ciudadanía (acceso a los sistemas de protección social, entre ellos la escolarización) y social, con disminución o anomalías en las relaciones (aislamiento, falta de apoyos o integración en redes marginales).

Según Pulido (2001), podríamos fijar cuatro etapas sucesivas en la construcción de la exclusión: *diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación*.

- La diversidad es una característica objetiva de la humanidad, que presenta rasgos culturales específicos en cada comunidad.
- La diferencia es una construcción cognitiva de la realidad anterior, nuestra percepción abstracta de la diversidad: es el resultado de un proceso mental por medio del cual identificamos y nombramos esa diversidad.
- La desigualdad, el tercer escalón, supone valorar afectivamente las diferencias: este es el momento crítico en el que las emociones se pueden superponer a la razón.
- El último paso es la discriminación, un comportamiento (oral o de conducta) como respuesta a la desigualdad.

Estos cuatro procesos estarían encadenados, cada uno remitiría al anterior. Los dos primeros son inherentes a nuestra manera de entender el mundo; pero desde el momento en que la dimensión afectiva (y por tanto, no racional) toma un papel predominante en la valoración de las diferencias, el paso hacia la exclusión puede precipitarse; la discriminación sería tan solo su manifestación externa.

En palabras de Gil Jaurena (2008, pg. 39) que cita a su vez a Alegret:

Percibimos la diversidad, la categorizamos como diferencias y la valoramos desigualmente. Es decir, partiendo de la percepción de falta de uniformidad en el entorno (el hecho de la diversidad), se clasifica o explica cognitivamente esa diversidad estableciendo diferencias/categorías; en función de la ideología que se ostente, se valorarán de distinta manera unas diferencias y otras, llegando entonces a la desigualdad, tal y como se recoge en el siguiente esquema:



Las relaciones entre diferencia y desigualdad se han estudiado desde distintas perspectivas, que se resumen muy acertadamente en la tesis que acabamos de citar, a la que remitimos para más información.

4.1.2. Actitudes ante la diversidad. La definición de interculturalidad

La interculturalidad es una de las actitudes posibles ante la diversidad, pero no la única. De una forma simplificada, podemos establecer, siguiendo a Concha Moreno (2005), tres tipos de reacciones:

- El asimilacionismo, que defiende la superioridad de una cultura frente al resto, propugnaría la integración de los grupos minoritarios mediante su absorción;
- El pluralismo o relativismo cultural otorga valor a todas las culturas, que deben mantenerse intactas y aisladas para no contaminarse;
- El interculturalismo, por último, defiende el mestizaje cultural como vía para la integración en una sociedad plural y participativa.

Ni siquiera debemos igualar multiculturalismo e interculturalismo o interculturalidad (Sáenz Alonso, 2001): mientras el primero se refiere a la simple coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio geográfico sin grandes conflictos entre ellas, aún a costa de la creación de guetos (sería equivalente al pluralismo o relativismo cultural), en el segundo es necesaria la convivencia entre todos los miembros de la sociedad, hasta lograr una fusión de las diferentes culturas en otra nueva, caracterizada por el conocimiento mutuo, el entendimiento y la convivencia.

La interculturalidad tiene lugar cuando dos o más culturas interactúan de forma horizontal y sinérgica. Es decir, ningún grupo puede estar por encima de los demás, lo que favorece la integración y la convivencia de las personas. Desde otra perspectiva, la interculturalidad se refiere a la capacidad de experimentar la alteridad cultural y utilizar esta experiencia para reflexionar sobre cuestiones que generalmente se dan por sentadas en la propia cultura y entorno. Implica abrirse a personas de otras culturas, mostrar interés, curiosidad y empatía, y utilizar esta mayor conciencia del otro para evaluar los propios modos de percepción, pensamiento, juicio y comportamiento, con el fin de conocerse y comprenderse mejor a sí mismo. Por consiguiente, la interculturalidad no consiste en identificarse con otro grupo cultural o adoptar las prácticas culturales del otro grupo. VV.AA. *Guía para la inclusión lingüística de inmigrantes*, 2022, pg.64

Así pues, en la base de la interculturalidad estarían el respeto y la valoración de las diferencias y de la pluralidad cultural, concebidas como una fuente de enriquecimiento para nativos y extranjeros. En este sentido, es importante un reconocimiento explícito y activo de los valores culturales de los recién llegados, para permitirles afirmar su propia cultura: conocerse

y valorarse a sí mismo es la fase previa para lograr esta fusión, y forma parte, como veremos a continuación, del aprendizaje intercultural.

4.1.3. La educación intercultural

Llevar los objetivos de la interculturalidad a las aulas ha sido objeto de las principales corrientes didácticas actuales, tanto en enseñanzas regladas como no regladas, especialmente en la de idiomas, donde, como veremos más adelante, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas ha jugado un papel importante: necesariamente, aprender una lengua es aprender también su cultura, y por tanto, ese ejercicio de encuentro es imprescindible en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El aprendizaje intercultural [...] es un proceso que requiere conocerte a ti mismo y conocer tus orígenes antes de poder comprender a los demás. En el aprendizaje intercultural se cuestiona lo que nos parece normal y lo que consideramos necesario mantener. Desafía nuestra propia identidad, pero también puede convertirse en una forma de vida y una manera de enriquecer nuestra propia identidad. Si todo aprendizaje es un proceso individual, el aprendizaje intercultural implica un proceso de aprender a vivir juntos en un mundo de diferencias. El aprendizaje intercultural es el punto de partida de la convivencia pacífica, dada la importancia que se reconoce a todas las culturas. VV.AA. *Guía para la inclusión lingüística de inmigrantes*, 2022, pg. 64

Las metas de la educación intercultural (Bartolomé, 1997) pueden definirse en los puntos siguientes:

- Considerar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- Enriquecer cada grupo con las características culturales de los otros grupos.
- Contribuir a aumentar el interés de los alumnos por los estilos de vida de otros pueblos.
- Fomentar actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan al estudiante situarse adecuadamente en una sociedad multicultural.

Conseguir esos fines, evidentemente, es una tarea que sobrepasa el nivel educativo y se incardina en el conjunto de la sociedad. Pero si nos centramos en el marco escolar, es importante considerar el papel activo del alumnado, del profesorado, de los padres, y la relación con el resto de la sociedad: servicios sociales, centros de salud, organizaciones y asociaciones de inmigrantes, etc.

Como hemos visto anteriormente, dada la proporción de estudiantes extranjeros según la titularidad de los centros formativos, la necesidad de integración intercultural es un problema que afecta sobre todo a la escuela

pública, y se agudiza en los niveles más altos de la enseñanza obligatoria. A continuación veremos por qué.

4.2. La situación en las aulas

Para que la integración tenga lugar es importante mantener ciertas proporciones entre el elemento nuevo y el antiguo: si el porcentaje de inmigrantes en un colegio es mayor que el de niños de la cultura de acogida, no es posible la integración en la sociedad receptora, y las medidas compensatorias que se puedan implementar en el centro no resultan efectivas (Hidalgo y Battaglia, 2021). Como hemos visto en el capítulo anterior, la media de niños extranjeros en las aulas españolas ya se sitúa en torno al 15%, con grandes diferencias entre comunidades autónomas, desde Baleares, donde roza el 20%, hasta extremadura, donde no llega al 8%. Pero más significativas que las diferencias geográficas son las que marca la titularidad del centro escolar: más del 80% de los niños inmigrantes están en centros públicos

El doble sistema educativo público / privado (también es privada la escuela concertada), colabora, consolida y a menudo legitima la diferenciación social (solamente hay que ver donde están escolarizados los hijos e hijas de los que no tienen trabajo, de los que tienen trabajo, de los ricos, de los gitanos, de los emigrantes pobres, de los extranjeros comunitarios...) (Salinas, 2001: 10).

Por último, son las etapas de escolarización obligatoria las que presentan una tasa más alta de alumnado extranjero, especialmente la educación primaria. Sin embargo, ni esta ni la educación infantil suponen un reto importante para el sistema educativo: la facilidad de integración parece inversamente proporcional a la edad de los niños:

Los alumnos de infantil no presentan muchos problemas para los profesores: los niños extranjeros de 3 a 5 años, la mayoría nacidos en España, no obligan casi ningún cambio en la actitud y el método del profesor de Enseñanza oficial. Con los niños de primaria, los problemas que se plantean se resuelven rápidamente debido a la edad de los niños y su capacidad de aprendizaje e integración en el grupo [...]. Los problemas, según me comentaron muchos profesores consultados en Distintos colegios, están en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO" (Arabi, 2001: 22).

Muchos factores inciden en la difícil adaptación de los adolescentes que llegan a España en edad escolar:

- La coincidencia de la incorporación al colegio con un momento de desarraigo social, cultural y familiar: “el duelo de la emigración” al que antes aludíamos.
- El haber atravesado ya el *periodo crítico* para la adquisición de una nueva lengua de forma natural, sin aprendizaje explícito.
- Las expectativas de incorporarse lo más rápidamente posible al mercado laboral, percibiendo los años de escolarización obligatoria como una imposición.
- El tipo y la calidad de la escolarización previa
- Y otras muchas variables individuales, sociales, culturales.

Es esencial, por lo tanto, la formación del profesorado de secundaria, tanto en modelos teóricos adecuados para sus necesidades del aula, como en el uso eficiente de los recursos que la ley pone a su disposición. A estos dos objetivos se dedican los siguientes apartados.

En cuanto a la labor específica de los profesores, como hemos visto en el tema anterior, los estudios realizados sacan a la luz un panorama poco alentador, en el cual en buena medida se manifiestan frustrados y con muchas dificultades a la hora de hacer frente a los retos de la interculturalidad.

También hemos señalado ya el enorme mérito de los profesionales que se enfrentan cada día a una situación nueva, y muy compleja. Especialmente teniendo en cuenta que, normalmente, no han recibido desde el inicio una formación específica para hacerlo. Veamos qué pueden ofrecerle los distintos movimientos didácticos, y especialmente los de enseñanza de lenguas.

4.2.1. Modelos teóricos de atención a la diversidad en educación

Plantear un análisis completo de los modelos teóricos que abordan la interculturalidad sería, de nuevo, una tarea inabarcable en este contexto. Por tanto, nos limitaremos a enumerar los enfoques que más presencia han tenido en las aulas en las últimas décadas, y a caracterizarlos brevemente.

Gil Jaurena (2008), citando a Aguado y Merino y Muñoz, presenta de esta forma gráfica el continuo de modelos de atención a la diversidad cultural en educación, teniendo en cuenta su relación con las diferentes ideologías políticas:



Gráfico 4.1. Modelos de atención a la diversidad en educación. Adaptado de Gil Jaurena 2008, pg. 83

A) Políticas conservadoras. A la izquierda de la imagen tenemos los enfoques que afirman la hegemonía de la cultura de acogida:

- El **modelo asimilacionista** defiende que los estudiantes extranjeros necesitan liberarse de su identidad cultural y adquirir los de la sociedad de llegada para poder participar plenamente en la cultura nacional y evitar tensiones étnicas.
- El **modelo segregacionista** reagrupa a los estudiantes según sus resultados académicos (grupos "buenos" y grupos "menos buenos"), y ofrecen programas distintos a los alumnos con peor rendimiento escolar.
- Programas de **educación compensatoria**: la desventaja educativa de los estudiantes extranjeros se atribuye a un contexto familiar y social deficitarios, que la escuela debe compensar mediante programas específicos²⁷. Recordemos que la normativa educativa española asigna la atención lingüística a los niños no hispanohablantes a las aulas de educación compensatoria, como vimos en el primer capítulo y retomaremos en el próximo apartado.

B) Políticas neoliberales. Engloban seis propuestas que se presentan en orden creciente de atención a la interculturalidad:

- El **enfoque aditivo**, etiquetado también como "modelo de currículum multicultural", consiste en incrementar el currículum escolar con nuevas unidades referentes a las culturas de origen, pero sin modificar su estructura, por lo que los contenidos se tratan superficialmente.
- El modelo de **pluralismo cultural** o multicultural intenta promover las identidades culturales de los diferentes colectivos, pues considera esa diversidad, también lingüística, como un valor. Se establecen cursos de lengua y cultura de origen, e incluso escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones.
- El modelo que promueve el desarrollo del **autoconcepto** de los

²⁷ Aguado defiende que este modelo el propio de políticas conservadoras, Merino y Muñoz lo consideran neoliberal, y Bartolomé o Sabariego lo ubican entre los modelos de hegemonía cultural.

escolares no nativos, la imagen que tienen de sí mismos y cómo la valoran, incluye unidades didácticas que destacan la contribución de los grupos étnicos a la riqueza histórica y cultural de la sociedad de acogida.

- El de **relaciones humanas** considera el racismo como causa de muchos problemas educativos de las minorías, por lo que se lucha activamente contra ese tipo de actitudes y se promueven relaciones positivas entre los estudiantes. Pero solo se aborda el racismo como una actitud individual.
- En el modelo de **integración** destaca el papel otorgado a la lengua de origen, considerada como un valor y un instrumento importante para todo el aprendizaje escolar, incluido el de la lengua de acogida. El pluralismo cultural se integra en el proyecto educativo para trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común.
- El modelo **holístico**, por último, supone la participación activa de toda la institución educativa: "el personal de la escuela tiene valores y actitudes democráticas (no racistas); la escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica; los procedimientos de valoración y evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social; el curriculum y los materiales de enseñanza presentan perspectivas diversas étnicas y culturales en concepto, aplicaciones y problemas; el pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela" (Muñoz Sedano, 2011, 13).

C) Enfoque sociocrítico. El sistema escolar se considera una parte importante de las estructuras sociopolíticas, con capacidad para conquistar derechos de las minorías. Bajo este enfoque se presentan dos enfoques teóricos:

- El modelo **antirracista** parte de una concepción del racismo más compleja y multifactorial, pues no se considera solo una actitud individual, sino un fenómeno con base histórica, de índole económica, política, cultural, social, etc., cuya finalidad es perpetuar los privilegios de determinados grupos. La función de la escuela es luchar contra ello con todas sus herramientas: la formación del profesorado, la elaboración de materiales, la normativa del centro, etc.
- El modelo **radical**, por último, se posiciona en contra de lo que considera un control social ejercido desde la propia escuela para que los estudiantes asuman su papel en una sociedad estratificada. Busca desarrollar su conciencia crítica y promueve la lucha activa contra las desigualdades socioeconómicas, especialmente mediante la concienciación de los grupos minoritarios.

Como vemos, algunos de estos modelos están más ampliamente extendidos que otros (de hecho, algunos son solamente teóricos), y aunque la mayoría de ellos se enmarca en el paraguas amplio de enfoque intercultural, la realidad de las aulas puede ser más propia de épocas

anteriores. Sea cual sea el modelo en el que se enmarque el centro educativo, lo importante es establecer una conexión, una sintonía, entre la cultura de la escuela y la cultura que cada niño vive al salir de ella, de tal manera que a todos, inmigrantes y españoles, les pueda servir de marco para ir construyendo su identidad propia. En palabras de Isabel García Parejo, “existe una relación entre desarrollo de la competencia comunicativa, desarrollo de la competencia intercultural y capacidad para redefinir la propia identidad social en contextos multiculturales” (García Parejo, 2004: 1267).

4.2.2. Los instrumentos del profesorado

La LOGSE preveía ya en 1996 la adopción de medidas específicas para los alumnos que se incorporaban tardíamente a la escolarización en España. El instrumento para llevarlas a cabo es el currículo escolar, desarrollado por cada comunidad autónoma. Según Zabalza (1992), citado por Sáenz Alonso, 2001 (pg. 198), era necesario:

- Definir un curriculum que desarrolle una actitud positiva hacia la diversidad, un espíritu internacionalista e interculturalista.
- Implicación de los diversos agentes sociales y de toda la comunidad educativa en la definición de programas de educación intercultural.
- Vinculación del tema intercultural con las restantes áreas de aprendizaje: interdisciplinariedad y transversalidad.

Tanto los contenidos de los libros de texto, como los materiales que se utilizan en las diferentes asignaturas pueden ser analizados críticamente, teniendo en cuenta las distintas ópticas que las culturas de nuestros alumnos aportan, e incidiendo explícitamente en posturas antirracistas.

El Proyecto Educativo del Centro también podría recoger, entre sus señas de identidad, las que proceden de las culturas del alumnado, padres y docentes: las culturas de esa comunidad escolar en concreto.

En este marco general, por lo que respecta a nuestros intereses particulares, en los currículos de enseñanza secundaria solo unas pocas comunidades autónomas, como Canarias y Murcia, han legislado específicamente la enseñanza de español para inmigrantes, y lo hicieron a finales de los 90 y primera década del siglo XXI (Hernández y Villalba 2008). Los demás parecen heredar una misma coletilla, en relación con lo que llaman *alumnado de incorporación tardía*: “cuando presenten graves carencias en castellano, recibirán una atención específica que será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal” (Decreto 42/2022, de 13 de julio de La Rioja; Decreto 82/2022, de 12 de julio de Castilla La Mancha...). Se ha perdido, pues, una oportunidad inmejorable para reflexionar sobre la detección de necesidades, objetivos, contenidos, metodología y evaluación, que solo tienen sentido en el contexto de la

enseñanza general de segundas lenguas. De este modo se eliminaría la distancia actual entre la enseñanza de segundas lenguas a españoles y la enseñanza de español a inmigrantes (cfr. Hernández y Villalba 2008, para una reflexión al respecto).

4.2.3. La multiculturalidad: ¿compensación educativa? ¿Necesidades educativas especiales?

Para atender las necesidades lingüísticas de los escolares inmigrantes, como sabemos, se ha optado en España por la vía de crear lo que Fernández Echeverría y García Castaño (2015) denominan "aulas especiales".

Todas las Comunidades Autónomas están poniendo énfasis en la importancia de la adquisición de la lengua vehicular de la escuela por parte del llamado "alumnado inmigrante", desarrollando para ello una mayoritaria respuesta: la implantación de "aulas especiales" para su aprendizaje. Y ello a pesar de que diversos estudios han ido mostrando que los resultados de este tipo de programas lingüísticos "para inmigrantes" no solo no alcanzan su objetivo —el paso al aula ordinaria con un conocimiento lingüístico suficiente—, sino que están favoreciendo el aislamiento de los chicos y chicas que acuden a los mismos en, como los denomina García Fernández (2010), "burbujas de acogida" de las que resulta muy difícil salir. En definitiva, parece que uno de los principales resultados de este tipo de recurso está siendo la segregación del alumnado que acoge este tipo de programas (Fernández Echeverría y García Castaño 2015, 474)

La denominación de estas aulas varía en cada comunidad autónoma (en el apartado 4.3. del capítulo 4 se ampliará la información sobre ellas), aunque muchas comparten el afán por los acrónimos:

- Andalucía y Extremadura: Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL).
- Aragón: Aulas de español para alumnos inmigrantes.
- Asturias: Aulas intensivas de inmersión lingüística y Aulas de acogida y acceso al currículo.
- Baleares: Programa de acogida lingüística y cultural (PALIC).
- Canarias: Aulas del Programa de apoyo idiomático (PADIC).
- Cantabria: Aulas de dinamización intercultural.
- Castilla-La Mancha: Equipos de apoyo lingüístico.
- Castilla-León: Aulas de adaptación lingüística y social (ALISO).
- Cataluña y Murcia: Aulas de Acogida.
- Comunidad Valenciana: Programas de acogida al sistema educativo (PASE).
- Galicia: Grupos de adquisición de las lenguas.
- Madrid: Aulas de enlace.

- Navarra y La Rioja: Aulas de inmersión lingüística (AIL).
- País Vasco: Programas de refuerzo lingüístico y Aulas zonales.

Puede observarse que el adjetivo *lingüístico* aparece en muchas de estas etiquetas, acompañando a sustantivos como *adaptación*, *inmersión*, *acogida*, *apoyo*... ¿Se tiene en cuenta la formación lingüística del profesorado responsable de estas aulas? En los documentos legales se les considera profesorado "de apoyo", "de refuerzo", "de compensatoria"..., etiquetas todas ellas bastante descorazonadoras por lo que se refiere a su formación como profesores de segundas lenguas. Sin embargo, a la hora de seleccionarlos parece que sí se abre paso la realidad: "la cualificación más mencionada para seleccionar al profesorado es **pertenecer al área de lengua**." (Fernández Echeverría y García Castaño 2015, p. 482). Por lo tanto, resulta plenamente justificada la presencia de esta asignatura en los planes del máster que da acceso a la enseñanza secundaria y bachillerato: los problemas y las soluciones que requieren los alumnos inmigrantes pueden no tener nada que ver con las necesidades de los alumnos de compensatoria; los profesores de educación especial no tienen formación como profesores de español como segunda lengua, no conocen la metodología, no saben qué recursos pueden utilizar en función de las lenguas maternas de sus estudiantes... Los profesionales formados para esta tarea deben ser los profesores de lengua española. Intentar integrar a un niño recién llegado de Marruecos, Rumanía o Senegal en un aula con compañeros con retraso del aprendizaje, o déficits cognitivos, no es adecuado ni para los primeros ni para los segundos.

Pero además de las cuestiones prácticas, subyace un poso ideológico en esta decisión: la diversidad cultural no es una deficiencia. Es un motivo de enriquecimiento para todos los alumnos y profesores del centro, no solo para los del aula de educación especial. Asociar 'emigrante' con 'necesidades educativas especiales' conlleva sancionar la diferencia cultural como una carencia: subyace el prejuicio de que presentan "deficiencias culturales" que será necesario ayudarles a superar.

Sin duda, habrá niños extranjeros que necesiten educación compensatoria, pero eso no se deriva de su condición de inmigrantes, ni de sus diferencias culturales, sino de las privaciones socioeconómicas que a menudo se asocian a ella. Lo que sí necesitan todos es, en primer lugar, atención y aprecio por su cultura de origen, tanto por parte de todos sus profesores, como por parte de todos sus compañeros: la educación intercultural es para todos los niveles de todos los centros educativos.

Como veremos a continuación, el Marco Común Europeo de Referencia, la enseñanza de segundas lenguas, disciplina perteneciente a la lingüística aplicada, ha alcanzado un desarrollo suficiente como para presentar unas características metodológicas y conceptuales consensuadas, que deberían ser conocidas y aplicadas en toda tarea relacionada con sus áreas de actuación.

4.2.4. Conclusión

¿Cuál es el modelo de atención a la diversidad que subyace a las "aulas especiales" a las que se deriva al alumnado extranjeros no hispanohablante? ¿Qué lugar ocupan en ellas la lengua y la cultura de origen? Probablemente solo el que un profesorado sensible y bien formado decida otorgarles; lamentablemente, como señalan Fernández Echeverría y García Castaño (2015, pg. 486) "existe un consenso muy generalizado [en] que dichas aulas son claramente asimilacionistas"

El profesor, sea de enseñanza primaria, sea de secundaria, sea un educador de adultos o un profesor de idiomas, no es un mero transmisor de las instrucciones que recibe de las autoridades académicas, es un puente entre el estudiante y la sociedad. La situación de cualquier aula, pero especialmente la de las aulas donde se entrecruzan diferentes lenguas y culturas es un "biosistema" complejo, de variables en interacción constante. Una actitud flexible y permeable a esas interacciones será la respuesta necesaria para hacer frente a los retos que plantea la educación intercultural: "el profesor se concibe como un mediador sociocultural que se sitúa entre los alumnos y un saber cultural que incluye la lengua, los valores de la comunidad, las pautas de comportamiento social, la relación de bienes y servicios del entorno, así como su uso y disfrute." (García Parejo 2004: 1273).

Al mismo tiempo, una formación sólida de base nos permitirá analizar con sentido crítico los medios y materiales de los que disponemos para llevar adelante nuestra tarea. En este sentido, afortunadamente, cada vez contamos con más información y más medios, como las lecturas sobre inmigración, plurilingüismo o interculturalidad que aparecen en el último apartado de este capítulo, o la bibliografía recomendada del primero, a la que remitimos nuevamente. Y, una vez más, el sentido crítico para analizar la realidad que nos rodea es la herramienta más importante de todas:

Para lo que realmente se normaliza sobre las "aulas especiales" no es tanto, o no es solo, para el alumnado de nacionalidad extranjera que desconoce la lengua vehicular del aula, sino que se trata de una medida para proteger al alumnado autóctono, una medida para proteger al profesorado de un nuevo "problema" ... La pregunta sería ahora ¿protegerles de qué...?, la respuesta parece evidente: de la diversidad (Fernández Echeverría y García Castaño 2015, p. 486).

Que el profesorado no se sienta amenazado por la diversidad de sus estudiantes es algo que solo puede conseguirse mediante una formación adecuada y evitando la masificación en las aulas y la concentración excesiva de alumnado extranjero. Esperamos que esta asignatura contribuya a lo primero, y que las políticas educativas faciliten lo segundo.

4.3. La política lingüística y la política educativa europeas

Vamos a plantear en este apartado dos situaciones muy diferentes que tienen en común su dependencia de decisiones políticas: por una parte, la postura europea ante la enseñanza de lenguas, y por otra sus regulaciones educativas en lo que concierne a los estudiantes extranjeros. Mientras en el primer campo se ha alcanzado un consenso notable, se han confiado muchas de las decisiones a expertos en la materia, y se ha conseguido una notable estabilidad, el segundo muestra, más que una política europea, su ausencia: cada país adopta sus propias medidas, no es infrecuente que un cambio en las elecciones provoque también un giro en esa línea de actuación, y los estudiantes se ven afectados por las consecuencias de esas inconsistencias.

4.3.1. Política lingüística. *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Portfolio europeo de las lenguas*

El Consejo de Europa, y más concretamente su División de Política Lingüística ha llevado a cabo una serie de acciones encaminadas a favorecer la enseñanza y el aprendizaje de lenguas entre los países de la Unión. En 2001, cuando se conmemoraba el Año Europeo de las Lenguas, dio a conocer un documento, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, que se ha convertido, efectivamente, en una referencia dentro del campo. Lo describiremos brevemente, así como el *Portfolio Europeo de Lenguas*, sobre todo en su relación con la interculturalidad y la enseñanza a inmigrantes.

El ***Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*** (MCER) fue editado en español por el Instituto Cervantes²⁸ un año después de su creación por Consejo de Europa. Proporciona una base común para la elaboración de programas, materiales didácticos, la preparación de clases y la evaluación de competencias en las distintas lenguas de la Unión Europea, con objetivos, metodología y contenidos similares. Desde un enfoque comunicativo, propone fomentar el desarrollo de estrategias que le permitan al alumno resolver tareas contextualizadas (en el ámbito público, personal, educativo o profesional), y relacionadas con sus necesidades en la vida diaria. Las actividades de lengua propuestas se dividen en actividades de comprensión, de expresión, (orales y escritas), interacción (o conversación, donde se alternan la expresión y la comprensión, y al canal oral y escrito se ha sumado recientemente la interacción en línea), y la mediación (desde

²⁸ Se ofrece a través de su página web: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

2020, esta actividad se divide en tres: mediación de textos, de conceptos y de la comunicación).

El MCER establece seis niveles de enseñanza progresivos, A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Los dos primeros caracterizan al usuario básico; los dos segundos al independiente; y los dos últimos al competente.

Lamentablemente, los materiales y programaciones dedicados a la enseñanza a inmigrantes solo pertenecen a los dos primeros:

- **A1-Acceso.** Uso y comprensión de expresiones muy frecuentes y frases sencillas, relacionadas con necesidades inmediatas, como presentarse, y proporcionar datos básicos sobre sí mismo.
- **A2-Plataforma.** Uso y comprensión de frases relacionadas consigo mismo y con su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, y otras informaciones especialmente relevantes. Comunicarse en tareas cotidianas y familiares, así como expresar de forma simple su pasado y su entorno.

Las competencias del alumno se dividen en generales ("saber" o conocimiento del mundo; "saber hacer", habilidades y destrezas; "saber ser": actitudes, motivaciones, valores, creencias...; "saber aprender"); competencias lingüísticas (fonológica, ortográfica, léxica, gramatical...); competencia sociolingüística (cortesía, relaciones sociales, sabiduría popular, diferencias de registro, dialectales y sociolectales); y competencia pragmática (discursiva, textual, conversacional...). Para cada una de ellas se ofrecen sugerencias prácticas, encaminadas a conseguir que los alumnos las desarrollen. También se dan criterios para programar tareas con diferentes niveles de complejidad. Existe un capítulo sobre diversos diseños curriculares, tanto en el escenario de la enseñanza primaria como de la secundaria. Igualmente se repasan los distintos métodos de evaluación posibles en la enseñanza de lenguas.

En 2020, el Instituto Cervantes presentó la traducción al español del volumen complementario al MCER publicado dos años antes por el Consejo de Europa. Su objetivo era actualizar los descriptores ilustrativos del MCER, destacando ciertas áreas innovadoras "que han adquirido cada vez más relevancia a lo largo de los últimos veinte años, particularmente la mediación y la **competencia plurilingüe/pluricultural**" (Consejo de Europa, 2020, pg. 30). Entre sus aportaciones está también la inclusión de la fonología (o el "control fonológico") entre los niveles de competencia lingüística y las competencias en lenguas de signos.

La División de Política Lingüística del Consejo de Europa, además del MCER, dio a conocer otros dos documentos íntimamente relacionados con el primero: el **Portfolio Europeo de las Lenguas** y un manual para relacionar los exámenes de lenguas con el MCER. Éste último está muy centrado, como su título indica, en la evaluación, por lo que no entraremos en consideraciones al respecto (cfr. www.coe.int/lang). El Portfolio

Europeo de las Lenguas, por su parte, es “un documento en el cual quienes hayan aprendido o estén aprendiendo una lengua –en la escuela o fuera de ella- pueden registrar y reflejar su aprendizaje lingüístico y sus experiencias culturales” (www.coe.int/ portfolio). Se compone de tres elementos:

- 1) Un **pasaporte**, donde se indica el perfil lingüístico del hablante, las acreditaciones correspondientes y la experiencia con que cuenta
- 2) Una **biografía**, que empieza con un historial cronológico de los cursos recibidos, continúa con una reflexión sobre el aprendizaje (actitudes, estrategias, actividades), para concluir con una autoevaluación de las habilidades lingüísticas en cada lengua
- 3) Un **dossier**, en el que el aprendiz selecciona los trabajos que le parecen más representativos de las capacidades adquiridas (en formato escrito, multimedia, audio o vídeo...).

El objetivo del portfolio es “proporcionar [al titular] una información clara, comprensible y homologable internacionalmente sobre su competencia lingüística y sobre sus experiencias interculturales”. Pero además se considera que puede servir como “un gran estímulo y una gran ayuda en el proceso de aprendizaje de lenguas, tanto para los propios alumnos como para profesores” MEC, *Portfolio europeo de las lenguas. Adultos 16+. Guía de familiarización con el documento*. Pág. 5.

En España se han validado el Portfolio infantil (3-7 años), el de primaria (8-12), el de secundaria (12-18) y el de adultos (de 16 en adelante). Pueden descargarse de la página del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos: www.oapee.es

4.3.2. Interculturalidad y aplicación del MCER en la enseñanza a inmigrantes

El MCER no mencionaba explícitamente a los inmigrantes, tampoco a ningún otro colectivo concreto de estudiantes o aprendices de lengua. Sin embargo, en el volumen complementario de 2020 sí que encontramos menciones como esta:

Es especialmente evidente en algunos casos, como en el de la lengua de escolarización para niños inmigrantes [...] que la interacción profesor/a–aprendiente y la interacción colaborativa entre iguales incluyen funciones de mediación [...] Dado que la diversidad social y educativa se ha incrementado desde la publicación del MCER, se ha ido haciendo cada vez más importante la necesidad de dar cabida a una reflexión sobre esta diversidad. Esto requiere una visión de más amplio espectro sobre la mediación [...], junto con un enfoque positivo ante la diversidad de repertorios lingüísticos y culturales de los usuarios/aprendientes. Las aulas pueden erigirse en el escenario para tomar conciencia de ello y así

desarrollar perfiles plurilingües/pluriculturales de los aprendientes. Albergamos la esperanza de que los descriptores del MCER referidos a la mediación de textos, de conceptos y de la comunicación, así como para la competencia plurilingüe/pluricultural, contribuyan a ampliar los tipos de tareas que se llevan a cabo en las aulas y a valorar todos los recursos lingüísticos que los usuarios/aprendientes traen consigo (Consejo de Europa 2020, pg.56).

Pero ya en la versión del MCER de 2001 encontramos declaraciones favorables a la interculturalidad desde la primera página: “en un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura”.

Entre las competencias generales del alumno de segundas lenguas, dentro del conocimiento del mundo (“saber”), el MCER detalla la “conciencia intercultural”, resultado de comparar el mundo de origen y el de estudio, como forma de enriquecimiento y superación de estereotipos. Como consecuencia, se establecen las siguientes destrezas y habilidades interculturales:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas²⁹ (MCER: 102)

Incluso se habla de una “personalidad intercultural”, aunque como posibilidad que requiere un debate ético y pedagógico. La relación intercultural es, en definitiva, un elemento esencial en la competencia plurilingüe que defiende el MCER, no la simple yuxtaposición de L1 y L2, sino una sola competencia comunicativa múltiple y compuesta (pág. 183).

¿Y qué ha ocurrido con la aplicación del MCER a la enseñanza de lenguas y culturas a inmigrantes con procedencias no necesariamente europeas y cercanas? Mientras en el campo de la enseñanza a extranjeros este documento lleva 20 años siendo una base imprescindible de trabajo para todos los profesionales, en la enseñanza de español a inmigrantes es muy su toma en consideración ha sido mucho más lenta, y seguimos

²⁹ Los estereotipos se analizan también más adelante, en la pág. 146.

encontrando en el mercado materiales que no la toman en cuenta (no digamos, las realidades de las aulas). Seguramente las razones de esta diferencia tienen mucho que ver con el hecho de que los profesionales encargados de enseñar la lengua de acogida a este grupo de extranjeros a menudo no son especialistas en enseñanza de lenguas: en el contexto escolar, por una parte, porque, como veremos, a menudo el niño inmigrante acaba en el aula de educación compensatoria, siendo atendido por profesores de educación especial. En educación de adultos, porque, como hemos visto, en ocasiones las administraciones públicas delegan en ONGs, y éstas se nutren de voluntarios con la formación académica más variada.

El resultado es que, con mayor frecuencia de lo que sería deseable, este colectivo recibe una enseñanza de la lengua desestructurada, sin establecimiento claro del nivel inicial y el nivel final de competencias adquirido, mediante unos métodos ya superados en este campo, y con el apoyo de materiales didácticos cuya calidad a menudo deja bastante que desear. Todo ello sin menoscabo de las buenas intenciones del profesorado, que no es el responsable de esa situación, y tiene que encontrar la manera de resolverla con los medios a su alcance.

En definitiva, como conclusión a este apartado, consideramos que la enseñanza del español a inmigrantes tiene que seguir los mismos métodos, principios y estándares establecidos en general para la enseñanza de segundas lenguas. Una diferencia socioeconómica (que es la que marca la frontera entre un extranjero y un inmigrante) no puede dar lugar a diferencias que no tienen justificación científica.

4.3.3. Política educativa sobre alumnado extranjero en Europa

Como decíamos en la introducción a este capítulo, la política educativa en nuestro entorno sociopolítico no es una, sino varias, incluso dentro de un mismo país, como ocurre en España. Desborda nuestros objetivos adentrarnos con detalle en esta situación tan compleja, pero sí intentaremos ofrecer algunas pinceladas que nos ayuden a conocer sus principales coordenadas de referencia.

4.3.3.1. La Unión Europea

Históricamente, en la UE se han ofrecido soluciones muy diferentes para la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. Tres casos representativos eran el francés, el británico y el holandés (*La integración del alumnado extranjero en la escuela 2008*).

- Francia representa el modelo asimilacionista: los inmigrantes deben adoptar la lengua y cultura de origen; no se reconocen constitucionalmente las minorías, y las manifestaciones culturales o religiosas diferentes a la francesa no aparecen en los espacios públicos. Con larga tradición en inmigración, las primeras medidas escolares, en los 70, incluían unas *Classes d'Initiation* dedicadas a la adaptación lingüística. Desde los 80 se

sustituyen por las *Zones d'éducation prioritaire*, determinadas por el nivel sociocultural del alumnado y no por su procedencia (extranjera o francesa). Solo para los extranjeros existen clases de lengua y cultura de origen.

- Reino Unido representa el modelo multicultural: se reconoce el derecho a mantener la lengua y la cultura de origen, y la obligación de respetarlas por parte del resto de la comunidad escolar. Para ello todos los alumnos, autóctonos y extranjeros, realizan actividades que den a conocer al resto sus respectivas costumbres. Desde el año 2000 existe una Ley de Relaciones Raciales que obliga a la inclusión de medidas multiculturales y antirracistas en los currículos escolares. La lengua de instrucción, eso sí, es siempre el inglés.

- Holanda, por último, representó hasta 2004 un paso más en el reconocimiento de la diversidad cultural, pues no solo concedió en 1985 carácter legal en el currículo a la enseñanza intercultural, sino que también financiaba regularmente programas de apoyo al mantenimiento de las lenguas de origen. Sin embargo, desde 2004 esa situación ha variado, hacia el objetivo de "solo en neerlandés".

Sin embargo, desde la creación y consolidación de la Unión Europea se ha trabajado (aunque seguramente no lo suficiente) para ofrecer un modelo unificado de atención a la población migrante. Una muestra de ello es la red SIRIUS (SIRIUS Network <http://www.sirius-migrationeducation.org/>), . En 2018 se reunió un seminario de expertos en el marco de la red de políticas educativas para extranjeros y minorías en Europa SIRIUS (SIRIUS Network <http://www.siriusmigrationeducation.org/>), cuyo lema principal es "A Clear Agenda for Migrant Education in Europe". En su página web ofrecen recursos de gran interés; entre sus publicaciones está el informe *La educación de alumnos migrantes: capacitación profesional en las escuelas. Un primer acercamiento a las medidas políticas implantadas en los países de la red Sirius*, pero lamentablemente, España no participó en ese estudio. No obstante, sus recomendaciones, recogidas en Essomba Gelabert, Guardiola Salinas y Pozos Pérez (2019, p.53-54):

En cuanto al profesorado, señalamos las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- Se constata, de manera unánime, que la mayoría del profesorado no ha sido formado suficientemente en educación intercultural. En consecuencia, se propone desarrollar una línea de cooperación entre sistema educativo y sistema universitario para formar al futuro profesorado en competencias de educación intercultural.
- El currículo de la formación en educación intercultural dirigida al profesorado debería fomentar la superación del supremacismo occidental, del etnocentrismo, y velar por un uso correcto y no racista del lenguaje. Ello requiere de una línea específica de trabajo por parte de las agencias de calidad universitaria a la hora de acreditar y evaluar títulos de formación de profesorado.
- El impulso de una política educativa intercultural en los centros escolares exige liderazgo y dinamización. Los equipos directivos resultan clave a la hora de desempeñarlo. Por lo tanto, debería crearse un programa

específico de formación permanente para equipos directivos en materia de educación intercultural, entendida como una medida a favor del éxito educativo y por la equidad, en especial, con el alumnado de origen extranjero.

- Se constata la ineficacia de políticas educativas generalistas para atender los retos que plantea la equidad educativa en términos de escolarización del alumnado de origen extranjero. Para evitarlo, el diseño e implementación de políticas educativas de equidad debería hacerse siguiendo un modelo bottom-up, donde todos los sectores implicados en el proceso educativo puedan intervenir, apostando por un currículo intercultural y mediante un profundo conocimiento del entorno de la escuela y sus necesidades. La autonomía de los centros aquí resulta fundamental, y el compromiso e implicación del profesorado imprescindible.
- La equidad educativa debe abordar la transformación de un currículum monocultural en intercultural si queremos que el alumnado de origen extranjero pueda verse reconocido en él. Fomentar la presencia de las manifestaciones culturales en los centros escolares desde una óptica intercultural debe ser un imperativo, no solo para los centros con alumnado de origen extranjero sino para todos. Es necesario reclamar un viraje de la política curricular actual hacia parámetros de interculturalidad, plurilingüismo y diversidad.
- En España no se conocen políticas públicas favorables a la incorporación de profesorado de origen extranjero al sistema educativo. La rigidez de la propia función pública, así como la falta de programas de mentoría y apoyo a estudiantes de maestro exigen con urgencia una estrategia estatal para avanzar en este terreno, clave por muchos motivos para reforzar la equidad educativa en materia de interculturalidad.
- En este mismo sentido, la inclusión efectiva y formal en los equipos pedagógicos de los centros de profesionales especializados en la educación social o la sanidad pública, podría ser un elemento importante para promover el conocimiento mutuo en el seno de las comunidades educativas de escuelas con presencia de familias y alumnado de origen extranjero.

En conclusión, aunque las instituciones europeas están haciendo esfuerzos para mejorar las políticas educativas de atención al alumnado extranjero, no parece que los logros en este terreno hayan alcanzado el nivel de difusión y aceptación que sí han tenido las políticas de enseñanza de lenguas con el MCER. A continuación volveremos a la situación en nuestro país.

4.3.3.2. España

Como sabemos, en nuestro país las competencias sobre educación están compartidas entre el estado y las comunidades autónomas. El primero es el garante de la igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes, que se traduce, en el caso de los extranjeros, en Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo, en proporcionar estímulos y recursos a los docentes (como el CREADE, <https://www.educacion.es/creade/index.do>). Pero son

las segundas las encargadas de materializar esos principios generales de funcionamiento.

A continuación reproducimos el resumen sobre las distintas respuestas de las comunidades autónomas a las necesidades del alumnado extranjero, según la monografía *La integración del alumnado extranjero en la escuela 2008* (pp. 18-23):

"Andalucía

Una Orden del año 2007 define y regula las medidas a desarrollar por los centros educativos orientadas a la atención del alumnado inmigrante, favoreciendo su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. En concreto se recogen propuestas específicas de acogida, centrando gran parte de los esfuerzos en el ámbito lingüístico. Se crean así programas de enseñanza y aprendizaje del castellano como lengua de escolarización: las **«Aulas Temporales de Adaptación lingüística»**. Estos programas de adaptación lingüística se llevan a cabo en el aula ordinaria, lo cual no exime la posibilidad de crear grupos de apoyo con profesorado especializado fuera de estas aulas, en caso de necesidad; son grupos compuestos por un máximo de 12 alumnos y alumnas, con programas de una duración de 10 horas semanales en primaria y 15 en secundaria, y cuya extensión en el tiempo no puede sobrepasar un curso escolar.

En esta misma línea de integración lingüística se encuentra el **Servicio de Traducción de documentos** como herramientas para la mediación intercultural.

Aragón

La Comunidad aragonesa recoge varias normativas que hacen alusión a la integración del alumnado de origen inmigrante, centrándose la mayoría en el aprendizaje del castellano para lograr así su mejor incorporación: el **Programa de Aulas de Español para alumnos/as inmigrantes**, dirigido a la etapa secundaria y cuyas clases de refuerzo lingüístico de un máximo de 12 alumnos/as se imparten a razón de 8 horas semanales y limitan su duración a dos cursos escolares. Además cuentan con el **Programa de Acogida y de Integración de alumnos inmigrantes**, cuyo objetivo es favorecer su acceso, permanencia e integración social y educativa; e incorporan a los centros la figura de Tutor/a de Acogida.

Por último cuentan con el **Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural** (CAREI), cuyo objetivo es facilitar el acceso a los recursos y prestar aula y/o de centro.

Asturias

La Comunidad asturiana cuenta con un **Programa de Atención a la Diversidad**, en el cual se enmarca el **Plan de Acogida del Alumnado Inmigrante** que recoge, en aquellos centros donde esté escolarizado un número importante de alumnado extranjero, la posibilidad del apoyo de un tutor o tutora, formado en interculturalidad y desarrollo de estrategias de dinamización, dirigida al alumnado de 2º o 3º de Primaria o de ESO.

Además, existen **Aulas de Inmersión Lingüística** para alumnado de

Educación secundaria y primaria; en la etapa secundaria el alumno u alumna asiste a estas aulas 20 horas a la semana, con una permanencia máxima de 60 días lectivos. Y en la etapa primaria será un/a profesor/a itinerante el que se acercará a cada centro durante un trimestre con un máximo de 10 horas lectivas semanales.

Islas Baleares

En el año 2002, la Consejería de Educación aprobó una Orden que regulaba el **Programa de Acogida lingüística y cultural** tardía en la Etapa Secundaria. Dicho programa está planteado de forma flexible acorde a las necesidades del alumnado, e incorpora **Aulas de Acogida y talleres de lengua y cultura**, siempre con un tiempo marcado mínimo y máximo semanal. Concretamente serán un mínimo de 6 horas semanales y un máximo de 16, en un total de nueve meses.

Canarias

En las islas, al igual que en la mayoría de las Comunidades, hacen especial hincapié en las medidas que favorecen la superación de las barreras idiomáticas y la convocatoria para la realización de **Proyectos de Educación Intercultural** en todos los centros públicos, fomentando así la motivación de los centros para que lleven a cabo proyectos con enfoque intercultural.

Cantabria

La Consejería de Educación de Cantabria ha desarrollado un **Plan de Interculturalidad**, aspecto importante por el matiz de la interculturalidad, diferenciado de programas específicos para alumnado extranjero. Presenta medidas dirigidas tanto al profesorado como a las familias y las Instituciones. Se centra en las necesidades del alumnado tanto en el aspecto lingüístico como en el curricular y en las medidas de apoyo a la propia integración. Incorpora la interculturalidad a los centros a través del **Aula de Dinamización Intercultural** y de la creación del **coordinador/a de interculturalidad**. Igualmente se crea un **Equipo de Interculturalidad** que va recorriendo los centros de Infantil y Primaria de la región.

Castilla-León

En el año 2005 la Junta de Castilla y León llevó a cabo un **«Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías»**, que se pretende **incorporar a toda la Comunidad Educativa**. El Plan hace referencia a la innovación didáctica y a la aplicación de actividades extraescolares y complementarias dirigidas a favorecer la integración de este colectivo, adaptando los contenidos y materiales curriculares y haciendo hincapié en los *contenidos lingüísticos*. Cabe resaltar el papel de las familias en este plan que incorpora medidas enfocadas a la *participación de las propias familias* en todo el proceso. Así mismo, adoptan medidas tales como la gratuidad del material escolar atendiendo a cada circunstancia e introducen en los centros escolares perfiles profesionales como mediadores/as socioculturales, traductores/as y profesores/as de distintas lenguas.

Castilla-La Mancha

En el año 2002 esta Comunidad Autónoma emitió un **Decreto sobre diversidad del alumnado**, con novedosas propuestas de trabajo sobre la educación intercultural. En dicho decreto se recogen medidas tales como programas de lucha contra el absentismo escolar, sobre educación en valores, hábitos sociales y acceso al mundo laboral, entre otras. Al igual que otras Comunidades Autónomas, se crean grupos específicos de alumnos y alumnas inmigrantes, para el aprendizaje del castellano. Para trabajar la interculturalidad y la educación en valores, han incorporado el **Programa MUS-E**, y cuentan con un **programa hispano-marroquí** de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí.

Cataluña

En Cataluña han incorporado como medida fundamental las denominadas **Aulas de Acogida**, trabajando de forma paralela el **Plan para la lengua y la cohesión social** (Plan LIC). Las aulas de acogida están compuestas por un máximo de 12 alumnos y alumnas; cada alumno dedica a este programa la mitad de las horas semanales ordinarias, como máximo, siendo estas reducidas de manera progresiva, acorde a los avances del alumno u alumna. A su vez, estiman que cada alumno/a permanecerá en estas aulas, como máximo, un tiempo de 2 años. Por otra parte, cabe mencionar la puesta en marcha de los planes de entorno educativos y de dos experiencias piloto llamadas “espacios de bienvenida educativa», en dos zonas de Cataluña.

Comunidad Valenciana

La Comunidad Valenciana cuenta como marco jurídico, con la Orden que regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa y atención a la diversidad, y en este sentido se ha creado el **Programa de Acogida al Sistema Educativo** (PASE). Dicho programa es de carácter temporal destinado al alumnado de origen inmigrante de nueva incorporación, y consta de dos fases: la primera centrada en paliar las necesidades lingüísticas y la segunda, dirigida a compensar las necesidades de aprendizaje. La suma de ambas fases tendrá una duración total de entre 3 y 6 meses, y nunca excederá un curso escolar. A diferencia de otras comunidades, el alumnado participará en estas aulas 3 horas al día en la etapa primaria y 4 horas en la etapa secundaria, como máximo, en ambos casos.

Extremadura

En el año 2002 la Consejería de Educación puso en marcha un **Plan de Mejora para Centros de Atención Educativa Preferente**, y se crean **centros** ubicados en zonas de exclusión social o de desventaja económica o riesgo social. El Plan se centra en la individualización del proceso de enseñanza, potenciando el uso de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en los programas de apoyo al aprendizaje del castellano. Igualmente se pretende que los centros educativos sean núcleos de encuentro y difusión de los valores de convivencia, respeto y tolerancia.

Al igual que Castilla La Mancha, Extremadura está poniendo en marcha el **programa MUS-E** en los centros del Plan. Y por otro lado, cuentan con un **programa de Lengua y Cultura Portuguesa** debido al elevado porcentaje de población de origen portugués en Extremadura.

Galicia

Desde 2004, Galicia cuenta con una Orden por la que se establecen las medidas de **atención específica al alumnado inmigrante**. En este caso se ofrece la posibilidad de conocer las dos lenguas co-oficiales de la Comunidad Autónoma. Aquellos centros con alumnado inmigrante de nueva incorporación dispondrá de un Plan de Acogida que recogerá tanto aspectos curriculares, como organizativos.

También existen **dos tipos de Agrupamientos**, por un lado los **Grupos de Adquisición** y, por otro, los **Grupos de Adaptación de Competencia Curricular**. Los primeros están enfocados a los aspectos lingüísticos, a través de agrupamientos flexibles de una duración máxima de un trimestre (con excepción de los casos que estime la Inspección Educativa), y van dirigidos a escolares tanto de Primaria como de Secundaria (y a modo excepcional podrán organizarse en el último curso de la etapa infantil). La carga lectiva de estos grupos será de 5 horas semanales en infantil, 10 horas en el primer ciclo de Primaria, 20 en el segundo y tercer ciclo de Primaria, y 24 horas semanales en la Educación Secundaria.

Por último, los Grupos de Adaptación de Competencia Curricular están dirigidos al alumnado con desfases curriculares de dos o más cursos respecto del que le correspondería por edad. Estos grupos solo se podrán organizar en el segundo y tercer ciclo de primaria con 8 horas semanales de permanencia y en Secundaria con 10 horas semanales.

Madrid

Desde el curso 2002/2003 se han puesto en marcha las denominadas **Aulas de Enlace**, en el marco del **Programa Escuelas de Bienvenida**. Son aulas dirigidas al alumnado que desconoce el castellano y al que se le suponen graves carencias en lo que a conocimientos básicos se refiere. Cada aula está compuesta por un máximo de 12 alumnos y alumnas, durante un periodo máximo de 9 meses a lo largo de 1 o 2 cursos académicos.

Igualmente, desde el curso 2000/2001, está funcionando el **Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI)**, al que pueden recurrir los centros educativos, siendo la ayuda proporcionada de 1 ó 2 días a la semana, durante un trimestre, como máximo.

Murcia

La iniciativa fundamental de la Región de Murcia en materia de integración del alumnado inmigrante son las denominadas **Aulas de Acogida**, compuestas por un mínimo de 10 y máximo de 15 alumnas y alumnos extranjeros con conocimiento nulo o limitado del castellano, escolarizados en los dos últimos ciclos de primaria o de ESO. Se organizan en tres niveles según la competencia lingüística; el primero cuenta con una duración máxima de tres meses, a razón

de 15 horas semanales en primaria y 21 horas en secundaria; el segundo nivel no podrá superar un curso escolar (contando con el nivel anterior) y serán 12 horas semanales en Primaria y 18 horas en Secundaria, y por último un tercer nivel en el cual los alumnos y alumnas adquieren competencias específicas y curriculares.

Asimismo, se incorpora el perfil de **tutor/a «de acogida»**, el cual junto con el tutor/a del grupo de referencia se encargarán del proceso de seguimiento, evaluación y cambio de nivel del alumnado.

Navarra

Ha establecido una Orden que regula la **Atención Educativa al Alumnado Extranjero y de Minorías socioculturalmente desfavorecidas** a la que se incorpora un **programa de Acogida del alumnado de origen inmigrante** que incluye acciones encaminadas a su correcta escolarización y desarrollo educativo. La Orden recoge los denominados **Centros Educativos con especial necesidad**, destinados al alumnado extranjero o procedente de minorías étnicas.

La Orden recoge, también, un **Programa de inmersión lingüística** de castellano para centros de educación secundaria para alumnado de nueva incorporación a la ESO con una duración de 3 días alternos a la semana a lo largo de un trimestre (máximo 2) con un máximo de 12 alumnos/alumnas por aula.

País Vasco

En el País Vasco han desarrollado un **Plan de Inmigración**, incorporando en el mismo un **Programa para la Atención del Alumnado Inmigrante**. Dicho programa trabaja tres aspectos de manera interdisciplinar: por un lado trabajan las **necesidades lingüísticas** con apoyo específico al alumno u alumna en cuestión; por otro lado se trabajan las **necesidades curriculares** que deben ser tratadas a través de la adaptación curricular; y por último se incorpora un **apoyo tutorial**. Cabe resaltar la **distribución equitativa del alumnado** inmigrante entre todos los centros sostenidos con fondos públicos, buscando referentes de la misma nacionalidad que el alumno o alumna que vaya a incorporarse al centro. En el caso en que se vea totalmente necesario se habilitarán **aulas de acogida y refuerzo idiomático**.

Así mismo, incorporan aspectos tales como la adecuada **formación del profesorado**, apoyo para el **aprendizaje y mantenimiento de la lengua y cultura materna**.

La Rioja

En esta Comunidad Autónoma no cuentan con ninguna normativa específica en materia de integración del alumnado inmigrante. La incorporación al aula se hace con el apoyo del profesorado de Compensatoria. De manera concreta en **Logroño**, de cara a favorecer la inmersión lingüística, se han creado **tres aulas de lingüística** centrándose en el aspecto de la lengua oral. Cada alumno u alumna permanecerá en estas aulas entre 3 y 6 meses"

Como vemos, la situación es compleja y multiforme. En el próximo apartado se ofrecen algunos instrumentos para profundizar en ella, incluyendo los enlaces a las páginas web de muchos de los centros de recursos que acabamos de citar.

4.4. Recursos sobre interculturalidad

Como se habrá deducido de la información presentada tanto en el segundo capítulo como en éste, contamos con muchísimo material referente a la integración de los inmigrantes, y a la interculturalidad.

Bibliografía sobre interculturalidad.

A) Recopilaciones bibliográficas:

- *Bibliografía básica sobre educación e interculturalidad*, de Aula Intercultural, FETE-UGT: <https://aulaintercultural.org/2012/11/19/bibliografia-basica-sobre-educacion-e-interculturalidad/>
- Bibliografía del proyecto “¿De qué hablamos cuando decimos “diversidad cultural”, “pluralismo cultural”, “multiculturalismo e “interculturalidad”?” financiado por el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas): <https://pensarladiversidad.wordpress.com/bibliografia/>
- *Interculturalidad. Bibliografía general*, de Educatolerancia, la web de Educación, Tolerancia y Derechos Humanos de Movimiento contra la Intolerancia (<http://www.educatolerancia.com/interculturalidad-bibliografia-general/>)
- “Interculturalidad”. Entrada del Diccionario ELE en el Centro Virtual Cervantes con bibliografía recomendada: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

B) Artículos accesibles en internet

- *Interculturalidad, comunidad y escuela*. Número monográfico de *Tendencias pedagógicas*, vol. 33 (2019): <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/view/TP33>
- Essomba Gelabert, M. À., Guardiola Salinas, J., & Pozos Pérez, K. V. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.2), pp. 43-62. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/73219>
- Fernández Enguita, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Organización y gestión educativa*, 6, 3-9. <http://www.nodo50.org/movicaliedu/enguitaintercultural.pdf>

- Ormaetxea Salaberria, I. "Educación intercultural: diez criterios útiles para el desarrollo de programas socioeducativos en consonancia con el enfoque intercultural." *RES: Revista de Educación Social* 27 (2018): 9-35. <http://www.eduso.net/res/27/articulo/educacion-intercultural->
- Peñalva Vélez, Alicia y Juan José Leiva Olivencia. "Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad." *Tendencias pedagógicas* 33 (2019): 37-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6828732.pdf>

C) Otras referencias

Beltrán, J. (2016). *La interculturalidad*. Editorial UOC.

Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid. Pirámide

----- (1999). "Igualdad y diversidad. De la educación compensatoria a la educación intercultural". *Psicología Educativa*, 5,2; pp. 115-140.

Essomba, M. A. (Coord.). (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona. Graó.

Fernández Enguita, M. (2002). "Iguales, libres y responsables". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 311; pp. 56-60.

García Castaño, F. (1999). *Lecturas de educación intercultural*. Madrid. Ed. Trotta.

García, A. y Saez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid. Narcea.

Jiménez-Ramírez, J. (2018). Cultura e interculturalidad:(Culture and intercultural communication). En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 243-257). Routledge.

Lluch, X. y Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid. MEC – CIDE.

Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural: teoría y práctica*. Madrid. Editorial Escuela Española.

Ortega, P. y Mínguez, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.

Materiales didácticos en internet:

- Materiales educativos de UNICEF: <https://www.unicef.es/educa>
- Recursos educativos de Asamblea de Cooperación por la Paz (ACCP): <https://www.escuelasinracismo.org/recursos-educativos/recursos>
- Materiales educativos del Comité español de ACNUR: <https://eacnur.org/es/materiales-educativos>

- Red de Educación Intercultural. 40 recursos organizados para diferentes asignaturas;
https://www.fundacionfide.org/red/categoria/materiales_didacticos.html#tema_38232
- 8 recursos educativos para comprender mejor la crisis de refugiados. Página de Amnistía Internacional (23/10/2015):
<https://www.amnesty.org/es/latest/education/2015/10/8-educational-resources-to-better-understand-the-refugee-crisis/>
- Recursos para formación del profesorado de la red SIRIUS:
<https://www.sirius-migrationeducation.org/teacher-training/>